



The Perception of Proficiency of Teachers During the Learning and Teaching Process

İlhami BULUT*

ABSTRACT. The purpose of this research was to determine teachers' perception of proficiency in the learning and teaching process. For this purpose, a 52- item-scale named Teacher Perception of Proficiency Scale has been developed. The samples were taken from 308 teachers of different subjects situated in 16 different elementary schools in and around Diyarbakır. Research results show teachers' perception of their proficiency to be quite advanced in the learning and teaching process in general. Also, senior level teachers have a higher level of proficiency perception compared to junior level teachers. Teachers should be given in house training in *course planning, material preparation, adjusting to the learning environment, preparing outside activities, adapting education according to individual needs, time and behavior management*.

Key Words: learning and teaching process, teacher proficiency, efficacy

SUMMARY

Purpose and significance: It is generally considered that teachers' knowledge of their field is very important. However, research findings show the knowledge of teaching is significantly more important than knowledge of the field for student success during the learning and teaching process. For the learning and teaching process to be successful, teachers must possess certain talents in planning, application and management in tutoring. It is open to question whether current elementary school teachers have acquired the essential capabilities in the learning and teaching process in education. Therefore, it is necessary to ascertain the level of aptitude of teachers in the learning and teaching process.

Methods: This research was conducted using a comprehensive method. To gauge teachers' general capabilities in preparing course plans, preparation of material, adjusting the learning environment, adapting their education according to individual needs, preparing outside activities, time and behavior management, this research has prepared a 52- item- scale named the Teacher Perception of Proficiency Scale. Having calculated the reliability and validity of the scale, it was applied to 308 teachers of Turkish, Mathematics, Social Studies, Science and English at 16 different schools in and around the city of Diyarbakır. The data was analyzed according to gender, branch and seniority. The data analysis was done using the t-test, single-sided variation analysis, KWH, MWU and Scheffe tests.

Results: Through this analysis, it is evident that “gender” and “branch” had little or no effect on teachers' abilities in course planning, material preparation, adjusting the learning environment, preparing outside activities, adapting education according to individual needs, time and behavior management. However, the scale detected a significant difference in the “seniority” variable of perception of proficiency in course planning, material preparation, and time and behavior management. It was determined that 21 years and higher seniority level teachers had a higher level of perception of proficiency in course planning, material preparation, and time and behavior management compared to teachers with 1-15 years experience. Lastly, the study has determined teachers' perception of their proficiency to be quite advanced in the learning and teaching process in general.

Discussion and Conclusions: The research found elementary school teachers had quite a high proficiency perception in the learning and teaching process. However, it is possible to find data in this research that supports this perception, as well as research proving the exact opposite. There are three factors that seem to influence the changes in the outcome of this research; firstly, the different locations where the teachers are employed; secondly, the teachers' education before and during their employment; and thirdly, the differences in attitudes and beliefs of teachers towards their own occupation.

* Assoc. Prof. Dr., Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, ibulut@dicle.edu.tr

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları

İlhami BULUT*

ÖZ. Bu araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla 52 maddelik *Öğretmen Yeterlik Algısı (ÖYA) Ölçeği* geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkeze bağlı 16 ilköğretim okulunda farklı branşlarda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci yeterlik algılarının kıdemi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* konularında uygulamalı hizmet içi eğitimin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: öğrenme ve öğretme süreci, öğretmen yeterlikleri, yeterlik algısı

GİRİŞ

Öğrencinin öğrenmesinde ve akademik başarısında öğretmenin en önemli etmen olduğu yönünde literatürde yaygın bir kanı olmasına karşın, öğrenci başarısını etkileyen etmenlerin neler olduğu uzun süredir tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışmalarda 1966 yılında yayınlanan Coleman Raporu önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır (TED, 2009). Coleman ve diğerleri (1966) yapmış oldukları araştırmada, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün ailenin sosyo-ekonomik yapısı olduğunu tespit etmişlerdir. Yine aynı araştırmada okulun öğrenci başarısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak, sonraki yıllarda yapılan araştırmalar (Aaronson et al., 2007; Darling-Hammond, 2000; Glass&Smith, 1979; Haycock, 1998; Kaplan&Owings, 2001; Ross, 1992), aksi yönde bulgular ortaya koymuştur. Özellikle Darling-Hammond'un (2000) yapmış olduğu bir araştırmada, eğitime yapılan genel harcamalar, yatırımlar, öğretmen ücretleri ve sınıfın büyüklüğü gibi değişkenler ile karşılaştırıldığında en güçlü belirleyicinin öğretmen niteliği olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır. Zira, öğretmen yeterlikleri ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Aaronson et al., 2007; Croninger et al., 2007; Darling-Hammond, 2000; Ferguson, 1991; Harris&Sass, 2011; Haycock, 1998; Kaplan&Owings, 2001).

Günümüzde bir öğretim kurumu ne kadar mükemmel olursa olsun, bu öğretim kurumunda görev alan öğretmenler gerekli niteliğe sahip değilse, öğretim sürecinde beklenen yarar sağlanamayacaktır (Gökçe, 1997). Pektaş'a (1989) göre, eğitimin niteliği ile öğretmenin niteliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenin niteliği geliştikçe, eğitimin de niteliği gelişmekte, öğretmen yeterli niteliklere sahip olmadığı zaman eğitimin de niteliği gelişmemektedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretimin niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çakan, 2004; Pintrich&Schunk, 1996). Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim niteliğini artırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejiler ile eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlayarak öğrenci niteliğinin artmasını sağlamaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Dolayısıyla öğretimin niteliği bir anlamda öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların belirlenmesine bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmen yeterlikleri kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için “yeterlik” kavramının ne olduğunun tanımlanması gerekir. *The International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI) (1986) yeterlik kavramını “bir kişinin meslekte kendisinden beklenen standartları, aktiviteleri etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bilgi, yetenek veya tutum” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Richey, Fields ve Foxon, 2001). Yeterlik kavramı, bilgi, yetenek ve tutumların bileşiminden oluşan bir düzeydir (Tigelaar ve diğerleri, 2004). Peklaj'a (2006) göre

* Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ibulut@dicle.edu.tr

yeterlik, bilişsel (kompleks fikirler, problem çözme ve alan bilgisi), duyuşsal-motivasyonel (bakış açısı, değerler ve istekler) ve davranışsal düzey olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Akt. Zuljan et al., 2012). Şahin'e (2004) göre ise yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular. Öğretmen yeterlikleri kavramı ise, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2008; Şahin, 2004) şeklinde ifade edilmektedir. Öğretme yeterlikleri; farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretme yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir donanım olarak düşünülmelidir (Şahin, 2004).

Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış göstergelerini içerir (TED, 2009). Bu davranış göstergelerinin belirlenmesinde genel anlamda yaşanan toplum ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004). Ancak, toplum ve dünya değiştiğinde öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiği konusu da sürekli değişmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Bu durum öğretmen yeterliklerinin kesin olarak tanımlanması veya sınırlarının belirlenmesini güçleştirmektedir (TED, 2009).

Öğretmen yeterlikleri genel olarak üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir (Demirel, 1999). Martinet, Raymond & Gauthier (2001) öğretmen yeterliklerini mesleki, öğretim ve okul yeterlikleri olmak üzere üç grupta belirlemişlerdir (Akt. World Bank, 2005). Stephens ve Crawley (1994:5) etkili bir öğretimde bulunması gereken beş nitelikten bahsetmektedir. Bu nitelikler; "konu bilgisi (konusunu iyi bilme), konu uygulaması (konusunu iyi öğretme), sınıf yönetimi (konusunu etkili öğrenmeyi sağlayıcı amaçlı, düzenli bir ortamda öğretmesi), değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini kaydetme (öğrencilerin ulaştıkları seviyeyi belirleme ve onların performanslarının sistematik kayıtlarını tutma), ileri mesleki gelişme (ilk öğretmen eğitimi, yaşamboyu mesleki kariyerinizin ilk safhası olduğunu anlama)"dır. Diğer taraftan Shulman (1987) öğretmenlik meslek bilgisini 7 kategoriye ayırmaktadır. Bunlar: *i)* alan bilgisi, *ii)* genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi ve organizasyon), *iii)* eğitim programı bilgisi, *iv)* pedagojik içerik bilgisi (öğretmenlerin mesleki anlayışlarına dayalı pedagoji ve içeriğin özel karışımı), *v)* öğrencileri tanıma bilgisi, *vi)* okul bölgelerinin finansmanından toplum ve kültürlerin karakterlerine kadar uzanan eğitimsel içerik bilgisi, *vii)* felsefi ve tarihsel prensipler ile eğitimsel sonuçların, amaçların ve değerlerin bilgisidir. Jones (1993) öğretmenlerin mesleki inanç ve samimiyet duygusuna da sahip olmaları gerektiğini belirtir.

Güçlü bir yeterlik duygusu bireylerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1994). Yani, güçlü bir yeterlik algısına sahip olan bireylerin, performansları gerçekleştirebilecek yeteneğe sahip olduklarına inandıklarından (Bandura, 1977), daha zorlu hedefler belirledikleri (Akt. Gömleksiz ve Erten, 2013; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005), daha çok yeterlik hissettikleri görevleri daha çok arzu ettikleri ve bu görevlerde güçlüklerle karşılaştıklarında bu güçlüklerin aşılmasında daha çok çaba gösterdikleri (Bandura, 1977; Stipek, 2002) ve ısrarcı oldukları (Akt. Gömleksiz ve Erten, 2013; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005) belirtilmektedir. Buna karşılık daha düşük öz yeterliğe sahip bireylerin ise, yapmak zorunda oldukları görevlerden kaçındıkları ve vazgeçtikleri (Palmer, 2011) ifade edilmektedir. Sonuç olarak güçlü yeterlik duygusu, sadece hedef belirlemeye katkıda bulunmaz, aynı zamanda hedefe ulaşmada motive edicidir (Akt. Gömleksiz ve Erten, 2013; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005).

Zuljan ve diğerleri'ne (2012) göre yeterlik, öğrenilebilir ve öğretilebilir. Richey, Fields ve Foxon'a (2001) göre ise yeterlik, eğitimle geliştirilebilir niteliktedir. Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar, daha iyi öğretime sahip olabilmek için meslekî eğitimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenin meslekî açıdan yetişmişlik düzeyi, sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin öğrenme-öğretim konusunda son gelişmeleri izlemesi ve öğrenme-öğretim durumlarını tasarlamada bu bilgileri etkili bir biçimde kullanması gerekir. Bilginin öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılması, bir konunun öğrenmesini kolaylaştıracak ya da zorlaştıracak durumların belirlenmesi, farklı özelliklere ve geçmişe sahip öğrencilere konunun nasıl sunulacağının

kararlaştırılması ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak öğrenme-öğretme durumlarının tasarlanması öğretimin etkililiğini geliştirir (World Bank, 2005).

Öğretmen yeterlikleri konusu son yıllarda Türkiye’de önemli bir konu haline gelmiştir. Özellikle MEB öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmalar literatürde dikkat çekmektedir. MEB (2006) tarafından hazırlanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*;

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisi

başlıklarında 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak araştırma bulguları, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen bilgisinin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (World Bank, 2005).

Öğrenme ve öğretme süreci karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Gürkan ve diğerleri, 2004). Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci, olabildiğince sistematik bir şekilde organize edilmelidir (Zuljan et al., 2012). Eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan bu süreç, programın hedef ve davranışlarının gerçekleştirildiği eğitim durumlarıdır. Öğretmenin, eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp, uygulaması ve yönetmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterlikler; ders planı hazırlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimidir (Gürkan ve diğerleri, 2004).

Yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmaya başlanması ile öğretme ve öğrenme anlayışında bir dönüşümü zorunlu kılan yeni bir döneme girilmiştir. Programların yapılandırmacı bir anlayışa dayalı olarak hazırlanmış olması, programların uygulanmasında öğretmenlerde yeni yeterliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. MEB (2006) tarafından hazırlanmış olan öğretmen yeterlikleri, programların uygulanmasının gerektirdiği yeterliklerle büyük ölçüde örtüşmekte (TED, 2009) ancak, programların uygulanmasındaki başarı, büyük ölçüde öğretmen yeterliklerine bağlıdır. Bu çerçevede öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yenilenen programların öngördüğu yeterliklerin geliştirilmesi için bir ön koşul niteliğinde olup hayati önem arz etmektedir. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilebilmesinde içerik, yöntem ve stratejilerin belirlenmesi büyük ölçüde mevcut yeterliklere ilişkin bir değerlendirme yapılması ve somut veriler elde edilmesi ile mümkün olabilir. Bu bağlamda, öğretmen yeterliklerin mevcut durumu ile ilgili çalışmalara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilere temel oluşturması yönüyle önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları (i) *cinsiyet* (ii) *branş* (iii) *kıdem değişkeni açısından* istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Karasar, 2011). Araştırma ile ilköğretim sınıf, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Diyarbakır ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında, 2690 sınıf, 432 fen bilgisi, 485 matematik, 567 Türkçe, 365 sosyal bilgiler ve 423 İngilizce olmak üzere toplam 4962 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından örneklem seçimine gidilmiştir. Örneklem seçiminde *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki her birimin örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılır (Balcı, 2004). Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır merkeze bağlı 16 ilköğretim okulunda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Roscoe (1975), birçok araştırma için 30'dan büyük ve 500'den küçük olan örneklem büyüklüklerinin uygun olduğunu (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2008), Balcı (2004) ise, örneklem büyüklüğünün evrenin %3-%5'i olması durumunda kestirilebilir durumda olduğunu belirtmektedir. Örneklemen evrene oranı, %16.11'dir. Bu durumda, örneklemen evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracı geliştirilirken ilk önce konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Gürkan ve diğerleri (2004) tarafından hazırlanan *Öğretmen Yeterliği Taslağı*'nda yer alan Öğrenme ve Öğretme Süreci Genel Yeterlik Alanındaki alt yeterlikler esas alınarak toplam 52 maddeden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracında yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şöyledir: *Ders Planı Hazırlama* 9, *Materyal Hazırlama* 10, *Öğrenme Ortamını Düzenleme* 8, *Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme* 6, *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme* 8, *Zaman Yönetimi* 3 ve *Davranış Yönetimi* 8.

Hazırlanan *Öğretmen Yeterlik Algısı (ÖYA) Ölçeği* 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Taslak ölçek, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir.

Taslak ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 70 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .81 ve Bartlett test değeri 4892.308 olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde ($p=0.00$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçekte yer alan toplam 52 maddenin tamamının işler durumda ve faktör yük değerlerinin (Component Matrix) .30'dan büyük olduğu gözlenmiştir. Buna göre, ölçeğe ilişkin en düşük faktör yük değerinin .318, en yüksek faktör yük değerinin ise, .776 olduğu belirlenmiştir. Faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans % 80.416'dır. ÖYA Ölçeğinin bütün olarak güvenilirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98, Spearman-Brown korelasyon katsayısı .92 ve Guttman split-half değeri ise, .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan yedi alt boyutun her birinin de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları şöyle belirlenmiştir: *Ders Planı Hazırlama* .94, *Materyal Hazırlama* .94, *Öğrenme Ortamını Düzenleme* .92, *Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme* .95, *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme* .95, *Zaman Yönetimi* .91 ve *Davranış Yönetimi* .95. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre, ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı öğretmenlere elden dağıtılmış ve aynı yöntem ile toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi; branş ve kıdem değişkeni bakımından öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun

yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen Yeterliyim (5)”, “Oldukça Yeterliyim (4)”, “Orta Düzeyde Yeterliyim (3)”, “Biraz Yeterliyim (2)” ve “Hiç Yeterli Değilim (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç Yeterli Değilim”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Biraz Yeterliyim”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Orta Düzeyde Yeterliyim”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Oldukça Yeterliyim” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise, “Tamamen Yeterliyim” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Buna göre, Tablo 1’de öğretmenlerin “cinsiyet” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarına ait t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin “cinsiyet” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarına ait t testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi F	p	t	p
Ders Planı Hazırlama	Erkek	161	3.77	0.708	2.101	0.148	-0.299	0.765
	Kadın	147	3.80	0.603				
Materyal Hazırlama	Erkek	161	3.75	0.813	2.283	0.132	0.949	0.343
	Kadın	147	3.67	0.615				
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Erkek	161	3.90	0.607	0.144	0.704	0.950	0.343
	Kadın	147	3.83	0.581				
Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme	Erkek	161	3.68	0.744	0.312	0.577	1.615	0.107
	Kadın	147	3.54	0.711				
Zamanı Yönetme	Erkek	161	3.97	0.760	2.423	0.121	-1.216	0.225
	Kadın	147	4.07	0.605				
Davranış Yönetme	Erkek	161	4.10	0.657	1.826	0.178	-0.911	0.363
	Kadın	147	4.17	0.560				
Genel	Erkek	161	3.82	0.606	1.782	0.183	0.372	0.710
	Kadın	147	3.79	0.525				

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin *ders planı hazırlama* [$t_{(306)} = 0.299$, $p > 0.05$], *materyal hazırlama* [$t_{(306)} = 0.949$, $p > 0.05$], *öğrenme ortamını düzenleme* [$t_{(306)} = 0.950$, $p > 0.05$], *ders dışı etkinlikleri düzenleme* [$t_{(306)} = 1.615$, $p > 0.05$], *zamanı yönetme* [$t_{(306)} = 1.216$, $p > 0.05$], *davranış yönetme* [$t_{(306)} = 0.911$, $p > 0.05$] alt ölçekleri ile *ölçeğin geneline* [$t_{(306)} = 0.372$, $p > 0.05$] ilişkin yeterlik algıları arasında “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin *ders planı hazırlama*, *materyal hazırlama*, *öğrenme ortamlarını düzenleme*, *ders dışı etkinlikleri düzenleme*, *zamanı yönetme* ve *davranış yönetme* alt ölçekleri ile *ölçeğin geneline* ilişkin yeterlilik algılarının “*Oldukça Yeterliyim*” düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin *ders planı hazırlama*, *materyal hazırlama*, *öğrenme ortamlarını düzenleme*, *ders dışı etkinlikleri düzenleme*, *zamanı yönetme* ve *davranış yönetme* konularında kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek alt boyutuna ilişkin yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni bakımından t ve MWU testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek alt boyutuna ilişkin yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni bakımından t ve MWU testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi F	p	t	p	MWU	p	Sıra Ort.
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirmek	Erkek	161	3.63	0.732	4.245	0.040*	0.234*	0.815	11514.000	0.680	156.48
	Kadın	147	3.61	0.629							152.33

Erkek ve kadın öğretmenlerin *bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek* alt ölçeğine ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U= 11514.000, p>0.05]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin *bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek* alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “branş” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin “branş” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının varyans analizi sonuçları

Alt Ölçek	Branş	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P
Ders Planı Hazırlama	Sınıf	185	3.77	0.682	Gruplar Arası	0.689	5	.138	.314	.905
	Türkçe	30	3.87	0.710						
	Matematik	28	3.70	0.573						
	Sosyal Bil.	26	3.82	0.509	Grup İçi	132.628	302	.439		
	Fen Bilgisi	17	3.86	0.712						
	İngilizce	22	3.83	0.650						
	Toplam	133.317	307							
Levene: 0.972				p=0.435						
Materyal Hazırlama	Sınıf	185	3.71	0.779	Gruplar Arası	2.043	5	.409	.775	.569
	Türkçe	30	3.84	0.773						
	Matematik	28	3.51	0.553						
	Sosyal Bil.	26	3.73	0.621	Grup İçi	159.273	302	.527		
	Fen Bilgisi	17	3.68	0.713						
	İngilizce	22	3.85	0.450						
	Toplam	161.315	307							
Levene: 0.944				p=0.453						
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Sınıf	185	3.88	0.591	Gruplar Arası	1.741	5	.348	.985	.427
	Türkçe	30	3.94	0.708						
	Matematik	28	3.67	0.525						
	Sosyal Bil.	26	3.91	0.633	Grup İçi	106.792	302	.354		
	Fen Bilgisi	17	3.93	0.617						
	İngilizce	22	3.76	0.464						
	Toplam	108.533	307							
Levene: 1.238				p=0.291						
Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme	Sınıf	185	3.65	0.708	Gruplar Arası	3.897	5	.779	1.473	.198
	Türkçe	30	3.71	0.955						
	Matematik	28	3.27	0.728						
	Sosyal Bil.	26	3.59	0.631	Grup İçi	159.802	302	.529		
	Fen Bilgisi	17	3.64	0.670						
	İngilizce	22	3.62	0.679						
	Toplam	163.699	307							
Levene: 0.549				p=0.739						
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirmek	Sınıf	185	3.66	0.681	Gruplar Arası	1.155	5	.231	.490	.784
	Türkçe	30	3.64	0.781						
	Matematik	28	3.48	0.631						
	Sosyal Bil.	26	3.62	0.676	Grup İçi	142.281	302	.471		
	Fen Bilgisi	17	3.53	0.734						
	İngilizce	22	3.53	0.638						
	Toplam	143.436	307							
Levene: 0.468				p=0.800						
Zamanı	Sınıf	185	4.03	0.697	Gruplar	5.124	5	1.025	2.190	.055

Yönetme	Türkçe	30	4.29	0.592	Arası					
	Matematik	28	3.83	0.605						
	Sosyal Bil.	26	3.77	0.927	Grup İçi	141.350	302	.468		
	Fen Bilgisi	17	4.14	0.646						
	İngilizce	22	3.95	0.428	Toplam	146.474	307			
					Levene: 2.065	p=0.070				
Davranış Yönetme	Sınıf	185	4.18	0.606	Gruplar					
	Türkçe	30	4.23	0.643	Arası	3.335	5	.667		
	Matematik	28	3.95	0.593					1.800	.113
	Sosyal Bil.	26	4.18	0.664	Grup İçi	111.916	302	.371		
	Fen Bilgisi	17	4.07	0.639						
					Toplam	115.251	307			
					Levene: 0.919	P=0.469				
Genel	Sınıf	185	3.82	0.579	Gruplar					
	Türkçe	30	3.90	0.663	Arası	1.309	5	.262		
	Matematik	28	3.62	0.490					.808	.545
	Sosyal Bil.	26	3.81	0.525	Grup İçi	97.790	302	.324		
	Fen Bilgisi	17	3.81	0.592						
					Toplam	99.099	307			
					Levene: 0.931	p=0.461				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin *ders planı hazırlama* [$F_{(5-302)}=0.314$, $p>0.05$], *materyal hazırlama* [$F_{(5-302)}=0.775$, $p>0.05$], *öğrenme ortamlarını düzenleme* [$F_{(5-302)}=0.985$, $p>0.05$], *ders dışı etkinlikleri düzenleme* [$F_{(5-302)}=1.473$, $p>0.05$], *bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek* [$F_{(5-302)}=0.490$, $p>0.05$], *zamanı yönetme* [$F_{(5-302)}=2.190$, $p>0.05$] ve *davranış yönetme* [$F_{(5-302)}=1.800$, $p>0.05$] alt ölçekleri ile *ölçeğin geneline* [$F_{(5-302)}=0.808$, $p>0.05$] ilişkin yeterlik algılarının “*brans*” değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Grupların aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının “*Oldukça Yeterliyim*” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıf, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin ders planı hazırlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konularında kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

Yine aritmetik ortalamalardan hareketle, zamanı yönetme ve davranış yönetme alt ölçeklerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin “*Tamamen Yeterliyim*”, sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin ise, “*Oldukça Yeterliyim*” düzeyinde bir yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre, Türkçe öğretmenlerinin zaman ve davranış yönetme konusunda sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerine göre, daha yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin “*kıdem*” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin “*kıdem*” değişkeni bakımından ÖYA ölçeği alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının varyans analizi sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P
Ders Planı Hazırlama	1-5 yıl	54	3.76	0.483	Gruplar					
	6-10 yıl	104	3.77	0.677	Arası	3.303	4	0.826		
	11-15 yıl	101	3.71	0.678	Grup İçi	130.014	303	0.429	1.924	.106
	16-20 yıl	32	3.90	0.761						
	21 ve üzeri	17	4.16	0.638	Toplam	133.317	307			
					Levene: 1.744	p=0.140				
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	1-5 yıl	54	3.72	0.427	Gruplar					
	6-10 yıl	104	3.85	0.609	Arası	6.250	4	1.563		
	11-15 yıl	101	3.81	0.643	Grup İçi	102.823	303	0.338	4.629	.001*
	16-20 yıl	32	4.05	0.511						
	21 ve üzeri	17	4.34	0.426	Toplam	108.533	307			

					Levene: 2.200		p=0.069			
Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme	1-5 yıl	54	3.49	0.649	Gruplar Arası	8.293	4	2.073	4.024	.003*
	6-10 yıl	104	3.56	0.759	Grup İçi	155.406	303	0.513		
	11-15 yıl	101	3.57	0.665						
	16-20 yıl	32	3.81	0.804						
	21 ve üzeri	17	4.20	0.771	Toplam	163.699	307			
					Levene: 1.362		p=0.247			
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	1-5 yıl	54	3.50	0.602	Gruplar Arası	4.485	4	1.121	2.445	.047*
	6-10 yıl	104	3.60	0.692	Grup İçi	138.950	303	0.459		
	11-15 yıl	101	3.61	0.671						
	16-20 yıl	32	3.70	0.746						
	21 ve üzeri	17	4.07	0.714	Toplam	143.436	307			
					Levene: 0.803		p=0.524			
Davranış Yönetme	1-5 yıl	54	4.06	0.517	Gruplar Arası	3.255	4	0.814	2.202	.069
	6-10 yıl	104	4.10	0.615	Grup İçi	111.995	303	0.370		
	11-15 yıl	101	4.11	0.676						
	16-20 yıl	32	4.23	0.580						
	21 ve üzeri	17	4.51	0.410	Toplam	115.251	307			
					Levene: 1.300		p=0.270			
Genel	1-5 yıl	54	3.74	0.402	Gruplar Arası	3.882	4	0.970	3.088	.016*
	6-10 yıl	104	3.79	0.589	Grup İçi	95.217	303	0.314		
	11-15 yıl	101	3.75	0.597						
	16-20 yıl	32	3.92	0.605						
	21 ve üzeri	17	4.21	0.495	Toplam	99.099	307			
					Levene: 2.376		p=0.052			

*p<.05

Öğretmenlerin *ders planı hazırlama* [$F_{(4-303)}=1.924$, $p>0.05$] ve *davranış yönetme* [$F_{(4-303)}=2.202$, $p>0.05$] alt ölçeklerine ilişkin yeterlik algılarının “*kıdem*” değişkeni bakımından almalı bir şekilde değişmediği saptanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ders planı hazırlama ve davranış yönetme konusundaki yeterlik algıları üzerinde kıdem değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin *öğrenme ortamlarını düzenleme* alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının “*kıdem*” değişkeni bakımından almalı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır [$F_{(4-303)}=4.629$, $p<0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılığın 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Grupların aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrenme ortamlarını düzenleme konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin *ders dışı etkinlikleri düzenleme* alt ölçeğine ilişkin yeterlik algıları arasında “*kıdem*” değişkeni bakımından almalı bir fark bulunmuştur [$F_{(4-303)}=4.024$, $p<0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılığın 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, ders dışı etkinlikleri düzenleme konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin *bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme* alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının “*kıdem*” değişkeni bakımından almalı bir şekilde değiştiği saptanmıştır [$F_{(4-303)}=2.445$, $p<0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalama değerlerinden hareketle, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusundaki yeterlik algılarının 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *ölçeğin geneline* ilişkin yeterlik algılarının “*kıdem*” değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır [$F_{(4-303)}=3.088$, $p<0.05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “kıdem” değişkenine göre materyal hazırlama ve zaman yönetimi alt ölçeklerine ilişkin yeterlik algılarına ait KWH testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin “kıdem” değişkenine göre materyal hazırlama ve zaman yönetimi alt ölçeklerine ilişkin yeterlik algılarına ait KWH testi sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Materyal Hazırlama	1-5 yıl	54	154.38	4	7.024	.135
	6-10 yıl	104	155.95			
	11-15 yıl	101	141.62			
	16-20 yıl	32	167.09			
	21 yıl ve üzeri	17	198.82			
	Toplam	308				
Zaman Yönetimi	1-5 yıl	54	151.61	4	4.677	.322
	6-10 yıl	104	148.91			
	11-15 yıl	101	151.01			
	16-20 yıl	32	170.41			
	21 yıl ve üzeri	17	188.62			
	Toplam	308				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin *materyal hazırlama* [$KWH_{(4)} = 7.024$, $p > 0.05$] ve *zamanı yönetme* [$KWH_{(4)} = 4.677$, $p > 0.05$] alt ölçeklerine ilişkin yeterlik algılarının “kıdem” değişkeni bakımından almalı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma ile ilköğretim sınıf, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme ve öğretme süreci genel yeterlik alanındaki alt yeterlikler; ders planı hazırlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk basamağı olan öğretimi planlama ve onun bir alt basamağı olan dersi planlama, yararlanılacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarlanmasını ve bunların ders içerisinde ne zaman, nasıl kullanılması gerektiği, gerekli araç-gereç tespiti ve önceden temini gibi birçok konuda öğretmene yardımcı olmaktadır (Konyalıoğlu, Konyalıoğlu ve Işık, 2002). Demirel (1999) nitelikli ve başarılı öğretimi hazırlayan en önemli unsurlardan birinin özenli plan hazırlamak olduğunu belirtir. Planlama aşamasında, programda öğrenciye kazandırılması öngörülen içerik ile öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin ön bilgi, ilgi ve yeteneklerine uyarlanmasına ihtiyaç vardır (Russ, 2003).

Ders planı hazırlama becerisi, kazanıma uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme ya da geliştirme, gerçek yaşam örnekleri kurgulama ve işleniş planlama gibi işlemleri kapsamaktadır. Ders planı hazırlama becerisi, öğrenme-öğretme ilkeleri, öğretim yöntemleri, öğretim materyal ve etkinlikleriyle ilgili konularda kavramsal ve işlemsel bilgilere hâkim olmayı ve bu bilgilere dayalı olarak öğretimi kılavuzlayan bir model geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Kablan, 2012). MEB’e (2008) göre öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle planlayabilmelidir. Yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin ders planı hazırlamaya ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin ders planı hazırlama konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Literatürde aynı yönde araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Örneğin Karacaoğlu’nun (2008) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin dersi planlama ($\bar{X} = 4.28$) konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Alnoor & Yu’nun (2011) yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin programda öngörülen amaçlara uygun bir şekilde günlük ders planı hazırladıkları yönünde bulguya ulaşılmıştır. Mert Uyangör ve Kobak’ın (2012) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda ise, uygulama öğretmenlerinin dersi planlama ($\bar{X} = 4.57$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri saptanmıştır. Dolayısıyla,

öğretmenlerin ders planı hazırlama konusundaki yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Materyal hazırlama, öğrenme öğretme sürecinin önemli bir alt yeterlik alanıdır. Hackbarth'a (1996) göre, öğretim araç gereçleri ve materyalleri, okullarda öğrenme ortamlarını zenginleştirmektedir. Yine Hackbarth'a göre, öğretim araç gereçleri ve materyalleri, ilgi uyandırır ve öğrenmeye teşvik eder, konu üzerinde çalışmayı çekici kılar, yeni bilgiler ile önceki öğrenilenler arasında ilişki kurar, konuyla öğrencilerin yaşantıları arasında bağlantı kurar, bilgiye erişme ve bilgiyi değerlendirmede öğrenciye fırsatlar sağlar, öğrencilere dünyayı gördükleri gibi tasvir etme olanağı tanır, algılama için yoğun bilgi sağlar ve bireysel öğretimi destekler (Akt. Akkoyunlu, 2002). Dolayısıyla, öğretim materyallerinin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim için hazırlanan materyallerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Şimşek'e (1997) göre, bir öğretim materyali kolay kullanılabilir olmalı, öğrenciyi en az çaba ile kısa zamanda bilgiye ulaştırmalıdır. Materyalde yer alan öğeler bütünlük içinde ve uyumlu olmalıdır. Kullanılan yazı açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Renkler kendi içinde uyumlu olmalıdır. Resim, yazı, şekil ve renkler öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencinin gerçek hayatı ile yakından bağlantılı (Haifeng, Peisong, Guoxiang & Feng, 2011) ve yetenek düzeyine uygun (Akt. Coddington & Smyth, 2008; Kern & Clemens, 2007) olmalıdır.

Yücel, Yalçın ve Ay (2009) eğitim-öğretim materyallerini etkili bir şekilde kullanabilen ve yeni materyaller geliştirebilen öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran öğrenme ortamını kullanışlı bir hale getirebilmekte, çalışma ortamlarının güzelliğini ve sağlık koşullarına uygunluğunu daha fazla sağlayabildiklerini belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Alnoor & Yu'nun (2011) yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrenciler için uygun materyal hazırladıkları belirlenmiştir. Karacaoğlu'nun (2008) yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin "öğretim materyallerinin amaca uygun olmasına ve estetik duyarlılığı artırmasına dikkat etme" ($\bar{X}=4.16$) ifadesine "*oldukça yeterliyim*" yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin materyal hazırlama ($\bar{X}=4.59$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ise, öğretmenlerin materyal hazırlamaya ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır.

Osguthorpe & Graham'a (2003) göre öğretmen, öğrenme ortamlarını düzenlerken pedagojik zenginlik, bilgiye erişim, sosyal etkileşim ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesini destekleyici nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir (MEB, 2008). Modern eğitim teknolojileri, öğrencilerde eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmekte, mantıklı ve derin düşünmeyi artırmaktadır. Bu nedenle öğretmen, öğrenme ortamında modern eğitim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanmalıdır (Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013). Araştırmada öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının "*oldukça yeterliyim*" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Karacaoğlu'nun (2008) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda da, öğrenme ortamlarını düzenleme ($\bar{X}=4.12$) konusunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yine Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme ($\bar{X}=4.59$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada ulaşılan bulguların Karacaoğlu (2008) ve Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri bulguyu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada, cinsiyet ve branş değişkeni bakımından öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme alt ölçeğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yücel, Yalçın ve Ay'a (2009) göre, öğretmenlerin kıdemleri ve işteki

tecrübeleri arttıkça, daha titiz ve düzenli çalıştıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla, hizmet süresinin meslekte deneyim kazanmada önemli bir değişken olduğunu söylenebilir.

Ders dışı etkinlikleri düzenleme, öğrenme ve öğretme süreci genel yeterlik alanındaki alt yeterliklerden bir tanesidir. 13.1.2005 tarih ve 25699 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği Birinci Bölüm Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar başlıklı 1. Maddesinde “*“Bu Yönetmeliğin amacı; resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim okul, kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esasları düzenlemektir”* (MEB, 2005) hükmüne yer verilmiştir. Yönetmelik maddesinden de açıkça anlaşılmaktadır ki, ders dışı etkinlikler, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlardaki etkinlikleri kapsamaktadır.

Brown & Evans’a (2002) göre, sosyal ve okul çevreleri öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynamaktadır. Ders dışı etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerin akran gruplarında kaynaşmalarını, okulla ilgili olumlu yaşantı geçirmelerini, güçlü bir aidiyet duygusuna sahip olmalarını ve okula daha fazla bağlanmalarını kolaylaştırmaktadır (Brown & Evans, 2002). Bu nedenle öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrenci yaş gruplarına ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, park vb. gibi geziler) planlayıp yürütebilmelidir (MEB, 2008). Araştırmada öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenleme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının “*oldukça yeterliyim*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Konuya ilişkin olarak Mert Uyangör ve Kobak’ın (2012) yapmış oldukları araştırmada, uygulama öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri düzenleme ($\bar{X}=4.21$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada ulaşılan bulgunun Mert Uyangör ve Kobak’ın (2012) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Literatürde aksi yönde araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür. Örneğin Sarı’nın (2012) yapmış olduğu bir araştırmada sonucunda, gerek ders dışı etkinliklerin gerekse öğrenci kulübü çalışmalarının öngörülen amaçlara tam anlamıyla hizmet edecek biçimde düzenlenmediği yönünde bulgular tespit edilmiştir. TED’in (2009) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda ise, velilerin yaklaşık % 44’ü ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğu, % 17’si ise, çocuğunun okulunda ders dışı etkinlik düzenlenmediği yönünde görüş belirtmiştir. Akgül ve diğerleri’nin (2012) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda da, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri nedeniyle okul içi ve okul dışı sportif etkinliklere fazla zaman ayıramadıkları yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Dolayısıyla aksi yöndeki araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenleme konusundaki yeterlik algılarının abartılı olduğu söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet ve branş değişkeni bakımından öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenleme alt ölçeğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılığın 1-15 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Yücel, Yalçın ve Ay’ın (2009) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda da, öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça okul aktivitelerine karşı daha gönüllü davrandıkları ($r=.18$) yönünde bulguya ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Yücel, Yalçın ve Ay’ın (2009) yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri sonucu desteklediği ifade edilebilir.

Zuljan ve diğerleri’ne (2012) göre, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların farkında olmaları, etkili öğretim için önemli bir ön koşuldur. Öğrenciler, sadece fiziksel açıdan değil, zihinsel (bilişsel), psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirlerinden farklılıklar göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Her bir öğrenci, türe özgü kalıtımın yanı sıra bireysel kalıtımını da beraberinde taşımaktadır (Morgan, 1999). Öğretmenler, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Öğrencilerin var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmelidirler (MEB, 2008). Bu nedenle öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmeleri gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının “*oldukça yeterliyim*” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Konuya ilişkin olarak Karacaoğlu’nun (2008) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda,

öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme ($\bar{X}=4.06$) konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yine Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada, uygulama öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme ($\bar{X}=4.40$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri bulunmuştur. Gökçe'nin (1999) yapmış olduğu bir araştırmada da, öğretmenlerin en yüksek düzeyde sahip oldukları yeterliliğin *öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma* olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Karacaoğlu (2008), Mert Uyangör ve Kobak (2012) ve Gökçe'nin (1999) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ile örtüştüğü ileri sürülebilir. Diğer taraftan aksi yönde araştırma bulgularına da literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin TED'in (2009) yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin ancak % 43'ü öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirebildiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin % 26'sı, öğretmenlerinin tüm öğrencilerin derslere katılımını sağlayamadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Oysa Marzano (2000) ve Walberg'e (2003) göre öğrenme sürecinde en önemli unsur, öğrencinin sürece aktif katılımıdır (Zuljan et al., 2012)..

Araştırmada, cinsiyet ve branş değişkeni bakımından öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmek alt ölçeğine ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda farklılığın, 1-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıktığı saptanmıştır. Başka bir anlatımla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusundaki yeterlik algılarının 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) yapmış oldukları bir araştırmada da benzer bulguya ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu saptanmıştır.

Etkili zaman yönetimi, öğrenme sürecini başarılı bir şekilde organize etme ve yapılandırmada önemli bir ön koşuldur (Coddington & Smyth, 2008). Tanrıoğlu & Işcan'a (2009) göre zaman yönetimi, kişinin özel ve iş yaşamında, amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için planlama, organize etme ve kontrol etme gibi yönetim işlevlerini kendi etkinliklerine uygulama sürecidir. Zaman yönetiminin amacı, sınırlı olan zaman içerisinde yapılacak olan etkinliklerin niteliğini artırmaktır. Coddington & Smyth'e (2008) göre, öğretimi planlama için ayrılan zaman arttıkça, etkinlikleri gerçekleştirmek için ayrılan zaman da aynı oranda artacaktır. Wilson & Welson'a göre öğretmenler, zamanın yaklaşık % 80'ini etkinlikleri gerçekleştirmek için ayırmaktadır (Akt. Coddington & Smyth, 2008). Bu nedenle öğretmenler, planlama ve etkinlikleri gerçekleştirme aşamalarında zamanı etkili kullanmaları gerekir. Araştırmada öğretmenlerin zamanı yönetme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Üstün, Nural ve Değer'in (2005) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki algılarının branş değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu bu yönüyle yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin zamanı yönetme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının *"tamamen yeterliyim"*, sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin ise, *"oldukça yeterliyim"* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, Türkçe öğretmenlerinin sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerine göre zamanı yönetme konusunda daha yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Karacaoğlu'nun (2008) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda da, öğretmenlerin zamanı etkili kullanma ($\bar{X}=4.25$) konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yine Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada, uygulama öğretmenlerinin zamanı yönetme ($\bar{X}=4.89$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri saptanmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın bu bulgusunun Karacaoğlu (2008) ve Mert Uyangör ve Kobak'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada ulaşıldıkları bulguları desteklediği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen, öğrencilerine öz denetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hâk ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir (MEB, 2008). Aynı zamanda öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin haklı

taleplerine karşı sıcak (Chang, 2003), sevecen, duyarlı ve destekleyici (Evertson & Weinstein, 2006) olmalıdır. Bu tarz bir yaklaşım, öğrenmeyi artırır (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013), öğrencilerin motivasyonunu ve hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltir (Nie & Lau, 2009). Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin davranış yönetme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının “tamamen yeterliyim”, sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin ise, “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, Türkçe öğretmenlerinin sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve İngilizce öğretmenlerine göre davranış yönetme konusunda daha yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Mert Uyangör ve Kobak’ın (2012) yapmış oldukları araştırmada, uygulama öğretmenlerinin davranış yönetme ($\bar{X}=4.49$) konusunda kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında Karacaoğlu’nun (2009) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin davranışı ve sınıfı yönetme ($\bar{X}=4.43$) konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Karacaoğlu (2008) ve Mert Uyangör ve Kobak’ın (2012) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulgular ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine araştırmada öğretmenlerin davranış yönetme alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak literatürde aksi yönde bulgulara da rastlamak mümkündür. Örneğin Adıgüzel (2009) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda ilköğretim müfettişleri, sınıf öğretmenlerinin *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* konularında her zaman zorlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Literatürde araştırma sonuçlarının farklı yönde gerçekleşmesinde üç faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Birincisi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin farklı bölgelerde görev yapmaları, ikincisi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi almış oldukları eğitimin niteliği, üçüncüsü ise, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirmiş oldukları tutum ve inanç düzeylerinin farklılık gösterebileceği sayıltısıdır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır; ilköğretim öğretmenlerine, özellikle mesleğe yeni başlayan veya kıdemi düşük olan öğretmenlere yönelik öğrenme ve öğretme süreci genel yeterliklerinin (*dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi*) geliştirilmesi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenlere yönelik verilen hizmet içi eğitimin ne derece etkili olduğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğrenme ortamında gözlem yoluyla belirlenmelidir. Öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımla bir ders planı hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgilendirilmelidir. Öğretmenlere öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini ve etkili bir öğrenme ortamını nasıl hazırlanabileceği hakkında bilgi verilmelidir. Okul yöneticileri, öğrencilere yönelik ders dışı etkinlikleri (tiyatro, müze, öğrenci kulüpleri vb. gibi) düzenlemeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmeli ve teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25 (1), 95–135.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 89-110.
- Akgül, S., Göral, M., Demirel, M. ve Üstün, Ü. D. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçi ve Okullar Arası Sportif Etkinliklere Katılma Nedenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 13-22.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in turkey: past, present and future. *Educational Media International*, 39 (2), 165-174.

- Alnoor, A. M. & Yu, M. H. (2011). Primary school teacher competency. *The Social Sciences*, 6 (5), 391-397.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (4. Baskı)*. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Newyork: AcademicPress.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Brown, R. & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity : creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (11. Baskı)*. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Codding, R. S. & Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 325-345.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Croninger, R. G., King Rice, J., Rathbun, A. & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312-324.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 72-84.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), [Online]: Retrieved on 2-May-2012, at URL: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegamA Yayıncılık.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. research, practice and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2): 465-98.
- Glass, G. & Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 2-16.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, E. (1997) Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995)* kitabı içinde (s. 204-216), Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2013). Öğretmen Adaylarının Webe Özgü Özyeterlik Algıları. *İlköğretim-Online*, 12(2), 479-497, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15 Ağustos 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Gürkan, T. ve diğerleri (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ogretmen-taslagi.htm> web adresinden 26.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Haifeng, C., Peisong, T., Guoxiang, P. & Feng, C. (2011). Knowledge represent and reconstruction by “fundamentals of materials science” classroom teaching mode reform. *Procedia Engineering*, 15, 4305-4309.
- Harris, N. D. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.

- Haycock, K. (1998). Good teaching matters...a lot. *Thinking K-16*, 3(2): 3–14.
- Jones, E. S. (1993). Teaching as a career. *The Black Collegian*, 23(4), 157-165.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Becerilerine Bilişsel Öğrenme ve Somut Yaşantı Düzeylerinin Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 163, 239-253.
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628). 64-73.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama (16.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konyalıoğlu, A. C., Konyalıoğlu, S. ve Işık, A. (2002). Matematik Derslerinde Planlı Eğitim Üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 351-358.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (ss. 1-11), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, [Online]: <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> web adresinden 29.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. [Online]: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html web adresinden 18.07.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Mert Uyangör, S. ve Kobak, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Sahip Oldukları Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş (13. Baskı)*, (Çevirenler: Hüsnü Arıcı ve diğerleri), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: the self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95(4), 577-600.
- Pektaş, S. (1989). Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 225-240.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Piowar, V. Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Richey, R. C., Fields, D. C. & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards (third edition)*. Syracuse University, Syracuse, New York: Clearinghouse on Information & Technology.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Russ, S. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 72-89.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, [Online]: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi58/seferoglu.htm web adresinden 26.01.2012 tarihinde indirilmiştir.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Stephens, P. & Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher*. United Kingdom: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sümbüloğlu, V. ve Sümbüloğlu, K. (2000). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm> web adresinden 26.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
- Şimşek, N. (1997). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Anıl Matbaası.
- Tanrıoğlu, A. & Işcan, S. (2009). Time management skills of pamukkale university students and their effects on academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 93-108.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A. P. & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Üstün, A., Nural, E. ve Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47-66.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- World Bank (2005). "Learning to teach in the knowledge society." [Online]: Retrieved on 13-April-2012, at URL: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> web adresinden 26.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.
- Zuljan, M. V., Peklaj, C., Pecjak, S., Puklek, M. & Kalin, J. (2012). Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational Studies*, 38(1), 51-62.